All'illustre A. Pastore
cordiale omaggio dell'A.
Torino 16-VIII-'15

Dott. MARIANO MARESCA

Il Problema Gnoseologico della Pedagogia

ED IL

FINE DELL' EDUCAZIONE

(APPUNTI CRITICI)

Opusc. PA-I-2684

LUCCA
TIPOGRAFIA A. CROCCOLO
1914

PROPRIETÀ LETTERARIA

A

NICOLA FORNELLI

MAESTRO

DI PIÙ GENERAZIONI

Il presente scritto è frutto di riflessioni personali, suscitate dalla fioritura modernissima di alcune correnti pedagogiche, che hanno prospettato il processo dell' educazione da un punto di vista non più empirico, ma razionale e filosofico. In esso ho cercato di mettere in rilievo i legami che avvincono il fatto educativo alla teoria della conoscenza, ponendo il problema centrale della pedagogia, cioè la legittimità e la finalità del fatto educativo, nei suoi limiti, ossia nelle condizioni della sua pensabilità. Non è un saggio compiuto, ma un tetantivo di sbarazzare il campo degli studi pedagogici da ipotesi contrarie allo spirito vivo della filosofia moderna.

Lucca 15 dicembre 1913.

L' A.

48119/2684
84908

I

Il problema gnoseologico della pedagogia

Il fatto educativo come problema conoscitivo.

Il fatto educativo offre una discussione preliminare intorno alla legittimità ed alla portata della sua costituzione in fatto scientifico (dominato da leggi), diversa e più persistente di ogni disputa sul valore e sui limiti delle scienze naturali. Ogni critica gnoseologica delle scienze della natura non può andare oltre la ricerca del valore conoscitivo di quella parziale unificazione razionale ch'è l'esperienza scientifica; ed anche quando, come recentemente è avvenuto, giungesse a togliere ogni obbiettività ai risultati delle ricerche scientifiche, affermando che sono « ipotesi di lavoro » ed « abbreviazioni mentali suggerite da esigenze economiche » oppure « vedute empiriche, sigillate in pseudoconcetti », non può superare e negare il *fatto* stesso che forma l'oggetto delle ricerche scientifiche. Un ordine di fenomeni (*esterno* o *interno* alla coscienza)

nel cui reale accadere si possono fare previsioni costanti *(leggi oggettive* o *ipotesi di lavoro) esiste* ed è accessibile all' intelligenza. Ma il fatto educativo, se non è un inutile duplicato del fatto naturale, ha tali caratteristiche che la critica gnoseologica deve esaminare i titoli della sua legittimità come fenomeno reale. Giacchè il fatto educativo non si lascia inquadrare negli schemi mentali appropriati all' intendimento della natura esteriore (causalità meccanica, costanza ed uniformità delle leggi naturali) : esso rompe la grigia e regolare uniformità quantitativa dell' accadere reale delle cose e postula una capacità di cangiamento qualitativo, un venire all' essere di nuove proprietà, di nuovi e più complessi atteggiamenti di vita che, lungi dall' essere l' equivalente meccanico di forze e capacità anteriori, od un nuovo collocamento di esse, sono l' eco nella coscienza d' un *dover essere*, distinto e diverso dall' *essere*. Il fatto educativo è un fatto teleologico, preferenziale : è un conato intimo dell' essere che cerca di salire verso nuovi livelli d' esistenza : è un processo di approssimazione continua verso l' ideale che si vuole realizzare. Il fatto naturale invece o è un fatto che non dipende dall' umana volontà, o ne dipende, e suppone appunto nell'uomo, un potere attivo capace d' intervenire nell' ordito della causalità meccanica, che lega i fenomeni, e di modificarne il corso.

Il dover essere dell'essere

Il fatto educativo postula direttamente la coscienza, non come spettatrice imparziale di puri procedimenti causali, ma come potere attivo, autonomo che s'inserisce nel corso del divenire reale e crea un nuovo ordine di valori, che non sono leggi, ma fini. Ora, in funzione di quale categoria conoscitiva si può legittimare l' esistenza di questo nuovo ordine di fenomeni che si rannodano intorno al fatto educativo?

Il fatto educativo è potere attivo

La nostra intelligenza, a cui è molto familiare il modello della causalità meccanica, come forma d' intelligibilità della realtà, si trova dinanzi il problema d' una realtà eterogenea a quella intorno a cui lavorano le scienze; e però non si domanda: qual' è la natura di questo fenomeno e che valore hanno le mie conoscenze intorno ad esso? ma bensì: posso io conoscere questa realtà? e se non la posso conoscere, a qual titolo ne affermo l' esistenza?

Le dottrine pedagogiche e la teoria della conoscenza.

Che il problema gnoseologico della pedagogia abbia una reale consistenza, ed un' importanza fondamentale, si vede dal fatto che una implicita soluzione di esso si trova in fondo ad ogni dottrina pedagogica che meriti questo nome. Le teorie pedagogiche infatti si possono riportare, senza tener conto delle divergenze particolari, a due punti di vista generali, secondo cui si dividono in due grandi categorie: 1.° teorie naturalistiche; 2.° teorie spiritualistiche.

Il nucleo fondamentale comune a tutte le teorie del primo gruppo è questo: la natura si rivela in ogni essere con un complesso di tendenze, attività, leggi, di cui l'intelligenza non può che pigliar visione, ma è impotente a distruggere o modificare: la *natura* è *santa* ed *inviolabile*: il temperamento è *irreformabile*: l'uomo è quello che è, e sarà quello che lo faranno i suoi antecedenti bio-psichici. L'educazione è più negativa che positiva: tende a rimuovere gli ostacoli allo sviluppo spontaneo della natura, e, per quella parte in cui è positiva, cerca d'inserirsi nel determinismo della vita rappresentativa ed emotiva.

Il fondo d'identità delle teorie del secondo gruppo può così formularsi: lo spirito è attività libera ed autonoma: l'educazione schiude un nuovo mondo, crea una seconda natura, sottrae l'uomo al determinismo degl'impulsi naturali e lo fa signore di se stesso, artefice instancabile dell'opera infinita di elevamento morale ed intellettuale dell'umanità. L'attività razionale non è l'ombra o la prosecuzione di quella fisiologica e biologica, ma ne è il coronamento ed il fastigio con la produzione dei valori superiori dello spirito.

Il problema gnoseologico del naturalismo pedagogico.

Ora ambedue gl'indirizzi celano una risposta ed una soluzione implicita del problema della conoscenza. La visione naturalistica del fatto educativo è il residuo incoercibile d'una con-

cezione volgare e precritica della conoscenza, grossolanamente realistica e dualistica, per cui la natura è un *dato* per la coscienza, esterno ed estraneo alla sua attività, e nondimeno capace di rispecchiarsi interamente in essa.

Il concetto di sviluppo spontaneo come prerogativa della natura, avulsa dallo spirito, e contemplata da questo, è il punto morto del naturalismo come sistema riflesso del fatto educativo. Come reazione all' intellettualismo pedagogico che, sulla stessa via della dualità astratta di natura e spirito, pretende di serrare, inquadrare e dominare tutto lo sviluppo dell' essere concreto con schemi mentali rigidi ed invariabili, preesistenti all' attività a cui si applicano, il naturalismo ha avuto ed ha un significato apprezzabile, restituendo all'educazione un certo rigoglio di vita ed un senso di agilità e di fecondità pratica soffocato nell' aridità delle formule concettuali. Ma il concetto dello *sviluppo spontaneo*, ch' è il seme prezioso del naturalismo, resta inviluppato nell' errore gnoseologico fondamentale d' una natura al di qua dello spirito, chiusa in sè e perfetta, e perciò incapace di dare al fatto educativo una piena sistematicità. C' è una contradizione logica fondamentale nel naturalismo pedagogico, la quale consiste nell' affermare e nel negare insieme la *spontaneità* dello sviluppo. La si afferma recisamente, quando si postula la natura materiata di forze autonome

ed operanti contro l' azione perturbatrice dello spirito o della società in generale, liberando l' attività spontanea dell' essere da ogni coercizione fittizia. La si nega quando non si perviene fino alla radice della spontaneità, che non può essere la natura avulsa dallo spirito, e si continua a parlare di causalità e di determinismo psichico, di forze bio-psichiche che determinano ogni capacità ed ogni effetto nella vita spirituale, quando insomma si trasporta nell' intendimento del fatto educativo la forma d' intelligibilità propria della natura esteriore, e, per ogni effetto, se ne cerca la genesi in un complesso di condizioni antecedenti. Questa concezione meccanica della vita spirituale è l'antitesi della *spontaneità*, nel senso genuino della parola, se spontaneo è quello che rivela una plusvalenza dell' effetto sulla causa, del conseguente sui fattori antecedenti, una qualità nuova, un valore ed una finalità ideali, non determinati da forze preesistenti.

Critica del naturalismo pedagogico.

L' istanza gnoseologica contro il naturalismo è questa: se il fatto educativo è sull' istesso piano dei fatti naturali dominati dalla legge di causalità meccanica, allora la pedagogia è una scienza descrittiva, che non esce dall'orbita delle scienze naturali, e, se può soddisfare la curiosità mentale degli eruditi, in quanto che le sue conclusioni ci dànno in formule abbreviate il lungo processo della natura, non serve a nulla dal

punto di vista etico, perchè l' uomo è quello che è, e sarà quello che lo faranno le forze bio-psichiche che agiscono in lui. Ma allora il fatto educativo descritto dal naturalismo è l' ombra, la proiezione statica, la falsificazione di quell' altro fatto educativo che si rivela nell' intuizione comune, nella coscienza umana immediata. La scienza, in questo caso, elabora un fatto, ch' è un suo prodotto mentale, non un fatto reale, qual' è vissuto ed intuito dalla coscienza comune. La scienza non ha il compito di creare i fatti, ma di spiegarli, e per spiegare i fatti non li deve negare. Il fatto scientifico non è la sostituzione del fatto bruto, ma l' interpretazione : e l' interpretazione o spiegazione causale del fatto volgare non può alterare la fisonomia del fatto e, peggio, distruggerlo nella sua concreta e vivente attualità, per sostituirvi un altro fatto che non è concreto, perchè è il prodotto dell' astrazione. Così la scienza potrebbe distruggere la realtà di quelle forme dell' intuizione che sono il *movimento* ed il *tempo*, perchè la rappresentazione che essa ce ne dà non è conforme alla loro realtà, com' è data immediatamente alla coscienza. Un tempo risoluto in tanti momenti esterni l' uno all'altro, ed un movimento diviso in parti o momenti statici, non sono nè il *movimento* nè il *tempo reali*, il cui carattere è la *dinamicità*. Le esigenze analitiche dell' astrazione mentale che si esercita sul continuo e lo scioglie in frammenti

per ricomporlo poi meccanicamente, immaginando che la realtà nel processo creativo segua le vie dell' analisi astratta, sono un *limite* per il valore della conoscenza scientifica, la quale perciò è astratta, analitica, frammentaria ed economica. Legiferare sulla natura in nome della scienza, è legiferare sul concreto in nome dell' astratto. Quindi la scienza, che studia il fatto educativo coi procedimenti appropriati all'intendimento della natura esteriore, rompe l' unità e la realtà viventi di quel fatto, per non studiarne che i momenti fissati dall' analisi mentale, i punti morti, i residui statici di esso e non ha il dritto di ricostituire la realtà concreta colle astrazioni. Il fatto non c' è più: c' era, ma è stato negato e risoluto nei frammenti morti dell' analisi scientifica! E quando il naturalismo si accorge della sua opera distruttrice e delle sue false costruzioni, immediatamente si nega come naturalismo per affermarsi come spiritualismo.

Il problema gnoseologico dello spiritualismo pedagogico.

La concezione spiritualistica del fatto educativo rappresenta la superazione del punto di vista empirico, naturalistico, col postulare una natura propria dello spirito alla cui comprensione non sono sufficienti i modi d' intendimento della natura esteriore. Lo spirito è una realtà *sui generis*, non è un epifenomeno del mondo meccanico. Per intendere la realtà spirituale bisogna abbandonare le categorie conoscitive che ci conducevano tanto bene nel meccanismo della

natura esteriore: quivi impera la rigida causalità meccanica, il rapporto quantitativo delle cose. Nella realtà spirituale invece tutto è dinamismo e produzione continua di *qualità*: non la causalità, ma la libertà, non l'equivalenza quantitativa delle masse, ma la finalità, cioè la plusvalenza dell'effetto sulla causa. La *spontaneità*, di cui abusa il naturalismo trasferendola in un mondo in cui domina l'inerzia, è propria della realtà spirituale: è *spontaneo quello che si fa, non quello che è fatto.*

Difficoltà di conciliare la natura e lo spirito.

Se non che, mentre il naturalismo era unilaterale, come ogni negazione, e non presentava divergenze sostanziali nel suo seno, circa il modo di negare la realtà dell'esistenza spirituale sopra e contro la natura, l'indirizzo spiritualistico invece non è unilaterale e presenta divergenze sostanziali nell'istesso concepimento della *realtà spirituale*. La difficoltà grave per lo spiritualismo non è quella d'innalzare e mantenere contro la direzione naturalistica i diritti e le ragioni dello spirito, come realtà distinta ed autonoma, ma bensì quella di mantenere la realtà della natura accanto a quella dello spirito, e rendere intelligibile il loro rapporto. E' più facile e più comodo disfarsi della realtà spirituale e semplificare i problemi riducendoli al meccanismo fondamentale della causalità empirica, che disfarsi della natura, dopo aver solennemente affermata l'autonomia dello spirito. L'esperienza

della causalità meccanica esteriore è la prima esperienza e la più persistente, e tutta la nostra vita mentale ed il contenuto della nostra coscienza psicologica sono intessuti sul determinismo e sull' esteriorità causali. Ridurre la natura ad *epifenomeno* dello spirito è impresa assai più grave della riduzione contraria.

Intanto la natura non è lo spirito, la causalità non è la libertà, il divenire non è la spontaneità nè la finalità: come conciliare queste categorie così diverse?

Prima forma di spiritualismo: il dualismo.

La prima forma di spiritualismo, la più antica e la più consentanea all' apprendimento immediato della realtà, è quella che distingue nettamente la natura dallo spirito, come due realtà eterogenee: spiritualismo dualistico.

Questa posizione tosto solleva due problemi: 1.° quello della mente che apprende l' opposizione, e, quindi, la unifica in sè (apprendere è ridurre all' unità); 2.° quello del rapporto oggettivo tra queste due realtà che l' esperienza ci presenta connesse, interferenti, unite e non staccate e divise da un vuoto interposto.

Il secondo problema storicamente ha preso il sopravvento sul primo ed ha ritardata la soluzione di ambedue, perchè non è il secondo che può gettare luce sul primo, se questo in realtà è la chiave di volta del secondo. Ed era naturale che si cominciasse dal secondo, data la volgare e comune tendenza, connaturata del

resto alla nostra mente, di oggettivare gl'interni prodotti, di concepire cioè l' attività ed il suo termine (oggetto) dal punto di vista statico, anzichè da quello dinamico. L' oggetto è fuori della potenza conoscitiva spirituale: è desso che deve attuare la potenza. Ma come può la materia agire sullo spirito?

Platone, il più grande ed il più coerente dei rappresentanti dello spiritualismo oggettivo e dualistico, ammise l'esistenza separata delle *idee*, che sono il contenuto della potenza conoscitiva dello spirito. La mente le apprende per intuizione diretta, o meglio, le ricorda, perchè conoscere è ricordare quello che si è già appreso in una forma di esistenza anteriore. La materia è il non ente, perchè la vera realtà è l' idea: la sensazione è l' ombra della realtà, che è data solo nel concetto.

Ma trasferita la realtà nell' immobilità dell' idea, non si può rendere conto dell' esistenza del mondo fenomenico, il quale non può essere dedotto dall' idea, perchè essendo questa tutta la realtà, non si vede come le possa stare accanto un' altra realtà. Il fenomeno è postulato, ma non spiegato nell'idealismo platonico; non si sa perchè ci sia il divenire accanto all'essere, perchè ci sia l' idea da una parte ed il sensibile dall'altra, quando la prima non spiega il secondo. Lo staccare il sensibile dall'intelligibile toglie l'intelligibilità al primo e la realtà al secondo. Perciò Aristo-

tele negò l'esistenza delle idee separate di Platone e cercò di cogliere nell'unità vivente dell'individuo l'unione dei due principii, il formale (l'idea) ed il materiale (il sensibile). L'universale esiste nell'individuale, è la sua forma. Le cose individuali constano di materia e di forma: la materia è la potenza indeterminata ad essere questo o quell'ente; la forma, investendo la materia, la realizza, la fa essere quella che è. La materia non si trova senza la forma, nè questa senza quella, tranne nel motore immobile, in Dio. La realtà è un processo teleologico, è un conato continuo verso la forma, è un'approssimazione indefinita verso l'idea. Il dualismo platonico della separazione recisa tra materia e forma (natura e spirito) è superato: i due principii non sono più l'uno contro l'altro, diversi ed irreducibili: l'essere risulta da ambedue.

Ma se è superato il dualismo nell'ordine dell'esperienza, esso sussiste come fondamento dell'esperienza stessa, come la ragione del suo essere e del suo divenire. Perchè la realtà tende verso l'idea? Se già fosse idea, non vi tenderebbe: dunque la forma ideale è trascendente nella sua verità assoluta. Di più: se la forma ideale assoluta è trascendente l'esperienza, la sua conoscenza non è oggetto d'esperienza: la mente non può con lo stesso atto conoscitivo apprendere le cose nell'esperienza ed il loro modello ideale eterno. Di qui la teoria aristote-

lica del doppio intelletto *attivo e passivo:* l' uno apprende la *forma* o l' idea in sè; l' altro l' intelligibile nelle cose. Dunque l' unità dell' esperienza è il risultato d' un dualismo trascendente l' esperienza stessa.

Questa concezione mitigata dello spiritualismo dualistico rappresenta un indirizzo fondamentale nella speculazione filosofica, ch'è il fondo di tutte le filosofie posteriori attraverso tutto il periodo della Scolastica fino al Rinascimento. Da quest' epoca in poi prendono nuova vita gl' indirizzi naturalistici ed empiristici nello studio dei problemi dell' essere e del conoscere; l' indirizzo spiritualistico subisce alcune variazioni, ma non supera definitivamente la posizione aristotelica se non nell' idealismo tedesco HEGEL che seguì la critica della ragion pura di E. Kant, cioè nell' idealismo assoluto, ch' è uno spiritualismo monistico. Difatti mentre Descartes CARTESIO accentua l' opposizione e la separazione di materia e spirito, fino a ricorrere all' intervento divino per spiegare l' interazione tra di essi, Spinoza immagina una terza natura, una sostanza SPINOZA unica di cui la materia (estensione) e lo spirito (pensiero) siano attributi. Così Descartes ritorna a posizioni antiche già superate, e Spinoza complica il problema immaginando un *tertium quid,* inaccessibile all' esperienza. Nè il pluralismo monadologico di Leibniz risolve le difficoltà inerenti al problema del rapporto tra la LEIBNIZ

natura e lo spirito: la monade leibniziana non è un dato dell' esperienza, e le difficoltà non sono cancellate da una gerarchia di monadi rappresentative e dall' *armonia prestabilita*, ch' è una *vis ad hoc*, per spiegare l' accordo della realtà colla coscienza.

Il monismo spiritualistico.

Dopo Kant nella direzione spiritualistica piglia il sopravvento il primo problema, quello della mente che deve apprendere queste due forme o aspetti della realtà. Alla metafisica *dell' essere* succede quella della *mente*. Kant orientò la ricerca filosofica, qualunque essa sia, sul problema della conoscenza. Che cos' è la conoscenza? Qual' è il suo valore oggettivo? Prima di Kant la conoscenza era bensì atto, ma tale atto che innanzi era potenza ed aveva bisogno di qualcosa che la facesse passare all' atto. La conoscenza era generalmente un riempirsi dello spirito dal di fuori: ed anche quando si negava o si metteva in dubbio l' esistenza del mondo esterno alla coscienza, risolvendolo in una serie di stati di coscienza, questi stati erano concepiti o come realtà assolute (fenomenismo) o come fenomeni ossia manifestazioni della coscienza (Leibniz): nel primo caso l' io era al di qua dei fenomeni, nel secondo i fenomeni erano inesplicabili per l' io. Con Kant si fa strada il principio che la conoscenza è costruzione del soggetto conoscente, atto spirituale, cioè produzione: all' antico oggettivismo succede il soggettivismo che culmina

in Hegel col concetto dello spirito come auto- HEGEL
formazione, come realtà assoluta ed universale che continuamente crea se stessa. La distinzione kantiana tra *fenomeni* e *noumeni* viene superata dall' idealismo assoluto spiritualizzando anche il noumeno; la conoscenza non ha *dati*; essa è soggettiva non solo quanto alla forma (Kant), ma anche quanto alla materia (Hegel). Lo spirito non è l' altro della natura, ma è natura, si fa natura, oggettivandosi: l' oggetto è un momento del soggetto, non un termine estrasoggettivo: l' unità, non è la morta ed astratta unità dell' antico intellettualismo, ma è l' unità, ch' è dualità, che scatta dalla molteplicità, per affermarsi come unità. Ogni contradizione è superata in questa direzione di pensiero filosofico: non più opposizione di natura e spirito e quindi di causalità e libertà, necessità e finalità, essere e dover essere. Nel nuovo concetto dello spirito come autoctisi, continua formazione di sè, processo eterno, tutte le astratte posizioni contradittorie sono superate. La causalità non contradice alla libertà, perchè non vi sono due parti o aspetti del reale da unificare con una di queste categorie: ma due momenti dello spirito, in cui questo ora è considerato come fatto, pensato, prodotto, cosa (causalità, necessità ecc.), ora come facentesi, producentesi, creantesi (libertà, finalità ecc.). Il problema fondamentale se il fatto educativo implichi un *dover essere* distinto

dall' *essere*, e quindi una forma d' intelligibilità della realtà diversa da quella comune all' intendimento della natura esteriore e propria delle scienze naturali, è risoluto definitivamente nel concetto stesso dello spirito come *sviluppo*, come realtà assoluta che si fa o si crea eternamente, perchè non c' è fatto che non sia anche un valore, nè effetto che non abbia la sua causa, nè causa che non sia posta dal suo effetto, nè necessità che non sia finalità, perchè tutto è posto dallo spirito, e tutto non è che la stessa assoluta autodeterminazione dello spirito.

A chi ben consideri lo sviluppo storico dello spiritualismo, dalla forma statica e dualistica a quella dinamica e monistica, sembra che in quest' ultima forma tutte le opposizioni siano definitivamente conciliate ed il problema gnoseologico del fatto educativo pienamente risoluto, e giustificato il suo valore ideale di formazione spirituale, libera, irreducibile alle categorie del sapere naturalistico. Non solo, ma ci si rende conto della falsità delle posizioni estreme, messe astrattamente di fronte l' una all' altra: il naturalismo e lo spiritualismo sono concezioni unilaterali della realtà. Il naturalismo guarda alla realtà come cosa fatta ed avvenuta, lo spiritualismo invece considera l' aspetto interno e dinamico del reale: ambedue veri ed ambedue falsi, se non vengono conciliati in una sintesi che li ricomprenda ambedue. La natura è un fatto, sì,

ma è anche un farsi; l' aspetto esterno e statico del reale è un momento necessario dell' aspetto interno e dinamico: i due sono uno. La realtà è lo spirito che si pone come natura, cioè si nega come spirito per riaffermarsi di nuovo come attività libera ed autoctona. La necessità non è l' opposto della libertà, ma è un suo momento, è la negazione dialettica della libertà, che non può affermarsi come tale se non negando qualcosa, cioè la necessità. Lo spirito è reale, non perchè *è*, ma perchè si fa, si svolge, diviene: il ritmo di questo farsi è l' oscillazione perenne tra la necessità e la libertà, la causalità e la finalità, il fatto, il divenuto e la norma, l' idea del fatto, l' essere e il dover essere.

Tutto sta a liberarsi dal pregiudizio materialistico delle cose che esistono fuori e prima dello spirito; che ci sia prima l' oggetto e poi il soggetto; che si possa dare un soggetto vuoto, od un oggetto senza il soggetto di cui sia oggetto. Se si supera questa concezione infantile e grossolana della conoscenza che signoreggia la maggior parte delle intelligenze che vivono ancora inviluppate nei dati della sensibilità, non pienamente consapevoli della loro natura spirituale e conoscitiva, se si abbandona il pregiudizio che la mente nostra non faccia che rispecchiare in sè le cose ed adeguarsi ad esse nella loro conoscenza completa (verità), quei problemi che hanno affaticato nei millennii i più

grandi pensatori da Platone ad Aristotele, da S. Tommaso d' Aquino a Kant, acquisteranno la loro soluzione definitiva.

Il problema filosofico fondamentale, centro e radice di tutti gli altri, è quello dell' essere in rapporto al pensiero. Orbene il problema è diventato, com'è parso a molti, quasi insolubile, perchè esso veniva persistentemente mal posto; basta porre il problema nella sua formula precisa e filosofica davvero, perchè la soluzione non diventi più un enigma. Non si tratta infatti di vedere l' essere al di là del pensiero e d' indagare i misteriosi legami che passano tra quello e questo: posto così il problema, non c' è via d' uscita.

Il pensiero non ha nulla fuori di sè, esso è il *primo* nell' ordine della conoscenza e della realtà: tutto è pensiero. Non è il pensiero che « *intelligendo quodammodo fit omnia* » (S. Tommaso), ma le cose sono reali, perchè il pensiero le pensa, e pensandole le pone, oggettivando se stesso per soggettivarsi di nuovo. Chi ferma bene questo concetto dello spirito come realtà assoluta, possiede la chiave di volta per la soluzione di tutti i problemi, e può guardare sicuro ed imperterrito l'immane lavorio delle scienze che si affaticano a moltiplicare le indagini ed i problemi: egli già *sa*, quello che le scienze, in ultima analisi, potranno contenere di verità: se tutto è spirito e se lo spirito è conoscenza, la verità è filosofia, nien-

t' altro che filosofia, perchè solo questa è conoscenza assoluta.

Le scienze sono poste e negate dalla filosofia, l' arte è un momento della filosofia, la religione è una filosofia inferiore o volgare, la pedagogia coincide perfettamente colla filosofia, inquanto è conoscenza dello sviluppo reale dello spirito. La tecnica pedagogica non esiste, è un concetto empirico, perciò falso: la tecnica era giustificata dal sapere aristotelico della potenza che non è atto e diventa atto in determinate circostanze. La nuova potenza è un momento dialettico dell' atto, cioè non è reale se non nell' atto; prima di attuarsi è un' astrazione, non esiste. Un sapere, scisso dalla pratica a cui è diretto, non è un sapere, o per lo meno, non è il sapere della pratica, quando diventa pratico, cioè applicato.

Non c' è una potenza di fare, come non c' è una potenza di conoscere. « Se io penso *a*, ho sì la potenza di pensare *a*, ma questa potenza, relativamente intesa, non è altro che la mia soggettività determinata in questo pensiero di *a*: se io penso *a*, in questo Io, soggetto di questo pensiero, è la potenza di esso: ma in questo Io attualmente soggetto di questo pensiero. Prima dell' attuarsi di questo pensiero non c' era la potenza di questo, ma degli altri pensieri che sono via via venuto pensando.

Il calzolaio che fa le scarpe, noi sappiamo che non fa altro che a suo modo pensare ogni momento in certo modo: ebbene, anche lui non è il soggetto astratto che possiede la potenza di fare scarpe in generale (di scarpe in generale, nè larghe nè strette, nè di nessuna foggia determinata, si potrà calzare il piede in generale di un uomo anch' esso in genera'e, che non va a comprare i manufatti del calzolaio!): ma certe scarpe, e ogni volta che ne fa una, quell' una è una scarpa determinata, che è quella fa in quel caso, più o meno buona, più o meno cattiva, con un' arte che, nel miglior dei casi, è sempre nuova, perchè sempre si perfeziona. Sicchè il calzolaio non possiede mai l' arte sua, ma impara volta a volta quella che mette in opera » (1).

Limiti del monismo spiritualistico.

Ho riportato questo brano di uno dei più strenui propugnatori ed estensori del sistema del monismo spiritualistico applicato al problema dell' educazione, per dare perspicuità di rilievo ai limiti che da ogni parte sorgono dinanzi all'edi-

(1) V. G. Gentile - Sommario di pedagogia come scienza filosofica. Bari, Laterza 1913, p. 127 - V. dello stesso A. Vol. II. Didattica - Laterza 1914. Sono anche importanti i lavori del Lombardo Radice e di V. Fazio Almnayer, come applicazioni pedagogiche dello spiritualismo monistico. - Del primo sono importanti le « Lezioni di Didattica » Sandron, 1913 e del secondo i « Saggi di filosofia dell' educazione » v. Annuario della biblioteca filosofica di Palermo, volume II.

ficio simmetrico dell'idealismo assoluto e ne mostrano, accanto alla viva intuizione fondamentale, l'artificiosità delle applicazioni e costruzioni sistematiche. Senza dubbio l'intuizione animatrice del sistema è una conquista della speculazione filosofica: la concezione dello *spirito* come *sviluppo*, e della *libertà* come sviluppo, ossia *dinamicità*, è un punto di vista fondamentale per la filosofia moderna e d'importanza capitale per l'intelligenza del mondo spirituale, dei suoi valori, e per i problemi che vi si connettono. L'aver superato il concetto statico dello spirito, benchè sia il risultato di tutto un movimento speculativo che va da Descartes (il quale pose l'essenza dell'anima nel pensiero attuale) fino a Leibniz, è un merito grande dei seguaci dell'idealismo postkantiano specialmente per la vigoria e la costanza con cui questi hanno difesa, mantenuta ed illustrata la loro tesi contro tutti i tentativi di rinascita della concezione statica della realtà per opera del positivismo. La più serrata acuta ed aperta critica al positivismo è stata mossa appunto dai neohegeliani, i quali hanno con fede invitta resistito sulla breccia, anche quando erano solitarii e dispersi, e la loro era quasi *vox clamantis* in *deserto!* Se non che, a parte l'ammirazione per l'attività e la penetrazione mentale, singolari in questi pensatori, a me pare che ad essi si possa rivolgere l'istessa critica mossa ai seguaci del naturalismo pedagogico, a proposito della distruzione

che essi fanno del fatto educativo col santo proposito di spiegarlo e razionalizzarlo. Il meccanicista infatti non vede nell' atto educativo che un effetto determinato da certe cause naturali: l'idealista non vede che l'aspetto dinamico ed energetico del fatto nella sua fase culminante di sviluppo interno consapevole. L'uno vede il fatto, l'altro l'atto, ch'è poi assoluto atto. L' uno vede l' atto come effetto generato *in toto* dal fatto, l'altro vede il fatto come un momento dialettico dell' atto. L' uno postula la necessità che non dà luogo alla libertà, l'altro fonde libertà e necessità nella dialettica dello sviluppo. Il primo non rende conto del dover essere, anzi lo nega; il secondo non nega l' essere, anzi lo postula, ma lo risolve continnamente nel dover essere, per modo che instaura una teoria gnoseologica per spiegare l' esigenza del dover essere, ed attenua la realtà dell'esperienza per inquadrarla nel sistema ideale, salvo poi a ritornare di nuovo all' esperienza per riaffermare quello che prima aveva negato.

L' esigenza gnoseologica dell' idealismo monistico è imperiosa e non consente via d'uscita. Se non c' è un essere distinto dal pensiero e se il pensiero in atto è tutta la realtà, è falsa la distinzione non solo tra spirito e mondo, ma tra spirito e spirito. Non c' è che lo Spirito, unica sovrana realtà; tutte le altre distinzioni sono empiriche, cioè false. Ma il fatto educativo postula l'esigenza d'uno spirito educante e d'uno

spirito educando: maestro ed alunno, padre e figlio, padrone e servo. Sono dualità empiriche, poste dalla mente che non ha affrontato ancora il problema della conoscenza e che invece di guardarsi dentro, si guarda fuori, nelle cose, negli altri. La teoria della conoscenza ha il compito di passare dalla dualità all' unità, o, meglio, di vedere l' unità che si realizza nella dualità, che la pone e la nega tosto: la dualità è il soggetto di contro all' oggetto, il soggetto che non è ancora oggetto: l' unità del pensiero riflesso è il soggetto oggettivato, ossia l' oggetto soggettivo. E non è difficile far penetrare questo concetto anche nelle menti non adusate allo studio dei problemi filosofici. Basta osservare quello che accade nell'educazione tipica, classica, ch'è l'educazione scolastica. Sembra in realtà ch' ivi si tratti non d'una dualità, ma d'una molteplicità di esseri distinti: il maestro da una parte, e gli scolari dall' altra. La riflessione comune e volgare fa credere che ci siano più forme di spiriti, più persone realmente distinte: è l'antica teoria aristotelico-scolastica della personalità, ossia il monadologismo spiritualistico. Pluralità empirica, psicologica, non ideale o metafisica. Difatti non bisogna considerare il maestro e gli alunni in astratto, ma nella scuola e quando questa sia scuola davvero. Il vero maestro, quegli che educa realmente è quegli che scomparisce come maestro per unificarsi con lo spirito dei suoi discepoli: il vero

discepolo è colui che non è più quel tale scolaro, individuo empirico, ma l' anima stessa del maestro che vibra in lui, cioè maestro di se medesimo. Si potrebbe dire che l' atto educativo è una vera transubstanziazione, salvo poi il diritto per lo scolaro a ripigliare la propria personalità, fuori l'aula scolastica, o nell'attrito della propria coscienza con quella dell' insegnante anche dopo l' unificazione educativa.

Questo è un punto d'importanza capitale che bisogna sceverare da ogni equivoco. Che l' educazione nel suo risultato finale sia un'autoeducazione è fuori d'ogni discussione. Lo spirito non può riempirsi dal di fuori, ma svilupparsi dal di dentro. È anche indubbiamente vero che l'educatore nell' atto di educare entra nel processo spirituale dell'educando, e, se educa davvero, vibra all'unisono con la sua coscienza. La lezione è un vero atto creativo, ma non del maestro che resta maestro, bensì dell' alunno che diventa maestro di se stesso, del maestro che scomparisce nell'alunno, il quale *trova* o *inventa* nel fondo del suo spirito quelle verità che l'insegnante gli dimostra, se questi sia vero insegnante. Ma questo punto d'incidenza dell'educatore e dell'educando, se è un postulato del fatto educativo umano ed un' esigenza gnoseologica, non può trasformarsi in identità assoluta, senza che sia deformato e rimpicciolito l' istesso fatto educativo.

L' educazione è un processo, non un atto estemporaneo o puntuale: se è processo, non può essere unità o identità di sè a se stesso, ma diversità, cangiamento, eterosintesi. L'alterità è un momento dialettico del processo: altrimenti, da che o verso di che si procederebbe? L' intimità o identità tosto che è raggiunta è superata, e quindi non è mai raggiunta davvero: il vero alunno non è il ripetitore, (duplicato inutile dello spirito del maestro,) ma è Aristotele che vede al di là, di Platone che comprende il maestro (punto d' incidenza dell' educatore e dell'educando) e lo supera. Ogni fatto educativo importa accanto all' identità relativa, all' intimità cioè dei due termini della relazione educativa, la diversità e l' alterità, altrimenti non sarebbe più sviluppo. Alterità ch' è superata da un nuovo atto educativo, disciplinata da una nuova e più profonda intimità spirituale. Quindi è per lo meno enfatico ed eccessivo il tono con cui si vogliono annunziare come verità definitive certe umili cose non estranee alla coscienza dei grandi educatori, ed è solo effetto di reazione contro una pedagogia formalistica e schematica la tesi della inutilità od inconsistenza della tecnica pedagogica e d' una metodica dell' insegnamento.

L' interpretazione metafisica non deve pigliar la mano sulla realtà concreta e minacciare di dar fondo all' universo con la semplicità delle formule razionali. La conoscenza com'è intesa dal-

l'idealismo assoluto ha in se stessa il limite, non fuori di sè, nelle cose : orbene il limite va rispettato, non soffocato con la prevalenza di quello che nega il limite ! Se c' è il momento dialettico della necessità, dell'oggetto, del pensato, della natura, dell' altro, perchè ostinarsi a vedere soltanto la libertà, la finalità, il soggetto, l' Io, quando tutte queste cose non sono senza di quelle ? Quello ch'è reale è l' Io : va bene. Ma perchè distinguiamo nell' Io varii momenti ? L'errore non è la distinzione dei momenti, ma la loro separazione dall' Io, la loro ipostasi. Non si contesta dagli idealisti alle scienze il diritto all'esistenza, ma soltanto si mitiga l' ardore metafisico con cui lo scienziato vorrebbe erigere il proprio angolo visuale a legge della realtà. Ed è giusto. Or bene, perchè si vorrebbe contestare alla tecnica pedagogica, alla metodica, alla pedagogia scolastica il diritto all' esistenza ? Il loro difetto è comune a quello delle altre scienze, di essere astratte, particolariste, frammentarie. Ma appunto il contatto colla filosofia le libera dalla loro unilateralità, rendendole più agili e sicure dei loro confini, rientrando nell' attività stessa dello spirito come momenti della sua estrinsecazione. Si dice vero : il metodo non s' impara, nasce ad un sol parto con l'atto educativo. Ma chi fornisce lo stimolo all'esercizio dell'atto educativo ? Il metodo appreso come metodo fa la stessa funzione della verità scientifica appresa nella

sua particolarità. Non è dal particolare che scatta l' universale ? Non è la riflessione scientifica generatrice a sua volta di ulteriore riflessione filosofica, se è un'esigenza viva dello spirito filosofico ? Così non è un' esigenza dell' attività educativa, un suo prodotto, la creazione della metodologia, che aspetta poi di essere negata di nuovo (inverata) dall' atto concreto dell' educazione ?

Tanto è vero ciò, che anche i fautori dell' identità assoluta della pedagogia e della filosofia fanno alla loro volta della metodica, ch' è la negazione d' una determinata metodologia.

Conclusione.

L' esigenza gnoseologica del fatto educativo, perchè esso sia una realtà intelligibile, è dunque il concetto della *libertà* spirituale, non come proprietà statica, ma come dinamicità dello spirito. Educare è rendere spiritualmente liberi i soggetti educandi. La libertà non è una categoria conoscitiva che sta sull' istesso piano delle categorie che rendono intelligibili i fenomeni naturali : di qui l' opposizione tante volte rinnovatasi nella storia della filosofia tra causalità e libertà, necessità e finalità. L' opposizione va conciliata, intendendo la libertà come l' aspetto interno, dinamico di quello di cui la causalità è l' aspetto esterno, oggettivo del reale. L' astrazione isola l' aspetto quantitativo, esterno della realtà da quello dinamico interno e separa il dominio della necessità meccanica dal regno della

libertà e dei fini. L' accordo dei due dominii è reintegrato da una visione spiritualistico-monistica della realtà; ma tale accordo postula delle esigenze conoscitive che, dal punto di vista razionale, implicano dei *limiti* che sono i limiti stessi della realtà com' è data nella nostra esperienza. Questi limiti impediscono di dire l' ultima parola alla filosofia, anche quando l' esperienza da cui parte si chiama *esperienza assoluta.*

II

Il fine dell' educazione

Possibilità del fine educativo.

La determinazione del fine pedagogico è la riconferma dell' intimo rapporto che esiste tra il fatto educativo ed il problema della conoscenza, ed è insieme la prova più sicura della verità del postulato ch'è il fondamento dell'idealismo pedagogico : che lo spirito è nella sua essenza un processo, cioè una realtà capace di sviluppo e quindi perfezionabile. La determinazione dell' ideale pedagogico si colora diversamente secondo i varii sistemi educativi, ma, sempre, un ideale qualsiasi è pensato come realizzabile ed attuabile per mezzo dell' educazione. Anche quelle che il Gentile (1) chiama teorie negative dell' educazione, come p. e. la dottrina platonica, benchè affermino uno stato iniziale di perfezione da cui lo spirito sarebbe decaduto, e concepiscano quindi la vita attuale come una reinvoluzione, un arresto, una

(1) V. Sommario di Pedagogia come scienza filosofica. vol. I. p. 203.

contaminazione della purezza primigenia, pure non negano ogni possibilità di miglioramento e di sviluppo. In queste teorie è mutato il punto di vista per la valutazione e posizione del fine educativo, ch'è il fine della vita umana. Siccome la linea retta colla quale noi ci rappresentiamo il tempo può prolungarsi all' infinito sia *a parte ante* che *a parte post*, così può porsi l' ideale limite della perfezione o nel futuro che viene realizzandosi nel presente, o in un passato da cui il presente attinge la visione e la norma ideale per negarsi come presente, e riconfermarsi come processo di approssimazione continua verso il non mai raggiunto passato. In questo secondo caso non è il passato, in quanto passato, il termine del processo educativo, perchè il passato così concepito non esiste, è un' astrazione intellettualistica, ma è il passato che gravitando sul presente lo urge e stimola e sprona a risalire, cioè a negarsi come presente, per riaffermarsi nel futuro come passato. Così chi dall'alto d'una montagna sia disceso giù nella valle sottostante, e guarda sospiroso l' alta vetta che confina col cielo azzurro che gli ha gonfiato il cuore di un' infinita nostalgia di luce, se si accinge a risalire la montagna, la vetta, già conquistata una volta, è un ideale futuro simile a tutte le nuove e faticose aspirazioni dell' anima umana, e la riconquista riempie lo spirito di nuova gioia come d' un' altra nuova conquista.

Anche i naturalisti più devoti al valore assoluto del principio di causalità, all' universale determinismo imperante sia nel mondo della natura che in quello dello spirito, non riescono a liberarsi del tutto dall' idea di fine a proposito dello svolgimento umano e tacitamente la insinuano nella trama dell'essere da cui, per ipotesi, ogni *dover essere* sia esulato per inconcepibilitá. Anche l'affermazione radicale che l'uomo non è sollecitato da altre forze che da quelle di natura bio-psichica che lo fanno quello che è, e determineranno in lui tutti gli ulteriori sviluppi per legge causale (per modo che se noi conoscessimo l' ordito profondo della causalità che opera per le molteplici vie dell' essere, potremmo prevedere tutte le azioni umane così come si prevedono le fasi lunari e gli altri fenomeni astronomici) non esclude ogni finalità, anzi è un' istanza contro l' assoluta causalità, quando si appella dall' opera corrompitrice della società o dell' artificio pedagogico alla natura ed allo sviluppo spontaneo dell' essere. L'assoluta causalità è la negazione di tutte le categorie morali : ove c' è causalità e solo causalità non ci può essere nè male nè corruzione. La natura, come natura, non conosce valori nè beni, è impeccabile ed irresponsabile. Perchè distinguere tra processo spontaneo e processo artificiale e chiamare cattivo il secondo e buono il primo, quando, il se-

condo, se esistesse come qualcosa di diverso dal primo non sarebbe giustificabile come *forma di realtà* e supporrebbe l' arresto e l' inadeguatezza della causalità, e perciò la sua negazione come legge universale dell' accadere ? Se il fine opera come causa assoluta, il fine è raggiunto sempre e dovunque ci sia un dispiegamento di cause naturali. La conseguenza logica è che non ci sono nè errori nè vizi da correggere, ma forme di attività da interpretare e da spiegare. Se invece si parla di deviazioni o di sviluppi anormali e si pretende di correggerli colla causalità normale e naturale, si ha il diritto di domandare in virtù di quale misterioso processo si pretende di correggere la deviazione della causalità naturale, quando, per ipotesi, non esistono che soltanto fenomeni collegati causalmente. E' chiaro che il naturalismo pedagogico nega una seconda volta le sue premesse quando ripone la finalità educativa nel concetto dello sviluppo intrinseco e causale dell' essere.

La domanda intorno alla possibilità che ci sia qualcosa da realizzare per mezzo dell'educazione coincide pienamente colla questione gnoseologica del fatto educativo. E' possibile un ideale educativo, se è possibile che si dia un fatto finalistico, teleologico che rompe il divenire causale e trae la sua origine dalla *libertà* dell' essere che si sviluppa.

Realtà del fine educativo.

Ora qual' è, in concreto, l' ideale educativo?

Di questa domanda si sono impossessate, volta a volta, la religione, la politica. l' etica, l'arte, ed hanno date risposte molteplici e spesso contradditorie. Siccome il problema educativo abbraccia tutto l' uomo ed è problema universale, il fine dell' educazione è il fine stesso dell'uomo, la ragione del suo essere e del suo operare. Quindi, siccome nella determinazione del fine dell' uomo bisogna tener conto di tutte le sue attività, così è accaduto che quella forma di attività, che in determinate epoche storiche è stata predominante ha fornito il contenuto all' ideale pedagogico, ha colorato e riempito di sè tutti gli atteggiamenti della vita umana. Di qui le varie forme dell' educazione determinate dai diversi fini, religiosi, estetici, politici ecc.

Ora chi si mettesse su questa via e credesse necessario trovare un punto di appoggio per appendervi la determinazione del fine pedagogico, e volesse fare una scala dei fini per trovare il più alto, il più nobile e più conveniente alla natura razionale dell' uomo, si metterebbe su d' una via senza uscita, perchè nessuno dei fini suindicati si potrebbe escludere, come indegno dell' uomo, o come inferiore ed inadeguato alla pienezza della sua potenzialità. Non solo, ma nessuno di quei fini potrebbe essere come il denominatore comune degli altri, non potendo nessun atteggiamento dello spirito risolversi pie-

namente in un altro, senza distinguersene di nuovo.

Perciò è parso a molti che la determinazione del fine pedagogico dovesse allargarsi a tutto l' ambito delle attitudini e potenzialità dell' uomo, dalle fisiologiche e limitate alle spirituali ed illimitate, come l' arte, la religione, la moralità, ecc. Di qui quel carattere enciclopedico di alcuni indirizzi educativi odierni, quell' affannarsi concitato dei pedagogisti dietro la fisiologia, l'igiene, la psichiatria, la sociologia criminale, l' etica, la politica, le religioni positive e tutto quello che ha attinenza con queste discipline, per ottenere una migliore e più completa determinazione dell' ideale educativo che, dovendo adeguare tutto l'uomo, deve abbracciare i diversi dominii dell' attività umana.

Senonchè, se l' ideale educativo dev' essere universale, l' universale non è la somma dei particolari nè il loro prodotto. Anche la più completa enciclopedia pedagogica non rappresenterebbe che una sintesi parziale di una determinata epoca di cultura; sarebbe una visione generale sistematica dell' esperienza presente, relativa e finita, ma non assicurerebbe dei nuovi punti di vista che la scienza isola continuamente sull' esperienza, che non è mai chiusa e definitiva. Si rimane sempre nel relativo e nel finito, mentre si cercava l' assoluto e l' universale, quello che adeguasse l' uomo alla sua idea.

Intima connessione del fine educativo col problema gnoseologico.

Il problema del fine pedagogico sembra irresolubile, perchè, in realtà, è mal posto. Non si tratta infatti di sapere qual contenuto dell'esperienza possa adeguare la portata del fine pedagogico. Una simile domanda non entra nel dominio della filosofia dell' educazione, ma può essere risoluta solo empiricamente, caso per caso. I fini empirici dell' educazione sono e possono essere diversi e variano da popolo a popolo e da epoca ad epoca. Ma se è vero che l' educazione è il processo dello spirito, è l' atto per cui lo spìrito si svolge, si realizza e si attua sempre più e meglio nell' esperienza, il fine pedagogico non può essere un contenuto dell' esperienza, ma dev' essere la forma universale che investe ogni atto dello spirito, ogni produzione spirituale. Dev' essere un fine intrinseco, immanente all' attività dello spirito, non qualcosa che lo spirito riceva dal di fuori, nè un modello preesistente a cui debba conformarsi.

Il bisogno di concepire un termine estrasoggettivo, di porre cioè un fine esterno all' attività spirituale a cui questa debba conformarsi, agendo, è il prodotto di quell' istessa esigenza dualistica, molto familiare del resto alla mente nostra, di staccare l' esperienza dal suo principio, l' atto dal suo oggetto, la conoscenza dalla realtà, la forma dal contenuto, e pensare la loro unione per accostamento estrinseco. Invece posto il concetto della *sintesi a priori,* dello spirito come

processo, come sviluppo, che non si riempe dal di fuori, nel suo divenire, ma svolge se stesso e spiega la sua attività, il fine non può essere che l' istessa *costituzione dell' autocoscienza,* la *formazione della personalità,* la *libertà.*

Concepito così il fine pedagogico, esso non solo adegua l' uomo, ma conserva il carattere dell' universalità e della necessità in tutta l' estensione progressiva dell' esperienza, esprime il principio dinamico per cui l' esperienza stessa è possibile, e rende conto del progresso storico ed insieme delinea lo sviluppo della civiltà nel tempo e nello spazio.

Riconferma del fatto educativo come processo spirituale desunta dal fine dell' educazione.

Il problema del fine educativo ci sospinge di nuovo al punto di partenza, alla concezione del fatto educativo come processo spirituale e dello spirito come attività che è quello che si fa. Aristotele ha detto che il fine, ultimo a rivelarsi nella trama dell' esperienza, è primo nell' ordine ideale. Bisogna completare il pensiero di Aristotele, e pensare il fine non alla maniera intellettualistica d' un modello preesistente all' esperienza, ma come il principio dinamico che attua l' esperienza e la urge e la stimola a rinnovarsi senza posa. La priorità del fine sull' esperienza non è temporale, ma trascendentale, direbbe E. Kant. Non è temporale, perchè in nessun momento del tempo il fine sarebbe reale senza l' esperienza ; è trascendentale, perchè è

la condizione e la possibilità stessa dell'esperienza concreta.

Tutti i fini parziali assegnati all' educazione sono il prodotto dell' astrazione che ha separato analiticamente nel processo educativo i tre momenti del divenire, il principio, l' evoluzione del principio, il termine, considerandoli come reali per se stessi, separabili ed esterni l' uno all' altro. La più grande concezione pedagogica dei tempi moderni, la herbartiana, è fondata appunto sul presupposto analitico dell' esistenza separata del fine e dei mezzi, e sulla possibilità del loro accostamento per mezzo dell' educazione. La pedagogia per Herbart è una scienza che si asside tra due basi solidissime, la psicologia e l' etica; l'una le fornisce i mezzi, l'altra il fine. L' educazione è il tramite per cui l'ideale etico diventa operoso nella coscienza per l'efficienza delle leggi psicologiche. La sola psicologia non migliora l' uomo ; l' etica fissa soltanto le norme ed i principii universali dell' operare umano : occorre una mediazione tra le due attività, affinchè si operi la loro unione nella formazione del carattere forte e libero. Di qui la teoria comune che la pedagogia non sia altro che una psicologia applicata in vista d' un ideale etico. Perciò i più solerti cultori di questioni pedagogiche hanno adottato il criterio d' una divisione di lavoro ripartendo la teoria generale dell' educazione in due grandi sezioni profondamente diverse per il metodo col

quale vanno trattate: la scienza *sperimentale* dei mezzi educativi e la teoria speculativa dei *fini*, che non sono oggetto di conoscenza, non sono opera di riflessione e di pensiero, ma si rivelano nell'immediatezza dei sentimenti religiosi, etici, estetici (1).

A parte la questione dell'irrazionalità attribuita al valore fine, per cui diventa inconcepibile una mediazione razionale tra i mezzi (conoscenza) ed un dato sentimentale qual'è il valore che non è oggetto di conoscenza, non si vede come si possa separare con un taglio netto i mezzi dal fine e concepire una psicologia o pedagogia sperimentale che trovi delle leggi reali sullo sviluppo dell'uomo, quando si prescinde da quello che l'uomo è nel suo sviluppo, dal risultato (valore) a cui tende lo sviluppo (2). Le necessità analitiche della nostra mente che determinano la divisione del lavoro, e sono il fermento attivo del continuo incremento del progresso scientifico non debbono trasformarsi in separazioni oggettive dei diversi aspetti del reale. Il mezzo è mezzo in quanto tende ad un fine, e lo presuppone: il fine non sarebbe più fine, se non implicasse il processo della sua realizzazione.

Io non nego che si possano e si debbano distinguere due aspetti nel fatto educativo: il mo-

(1) v. G. Della Valle - Le Leggi del lavoro mentale - Paravia, 1910.
(2) v. G. Gentile - Sommario di Pedagogia ecc. vol. I. p. 121.

mento psicologico, esterno, ed il momento dinamico, interno. Ma nego che si possa dare una conoscenza piena sì dell' uno come dell' altro, mantenendoli distinti e quasi ipostatizzati dinanzi alla coscienza. La distinzione, se è necessaria, deve generare di nuovo l' unità da cui soltanto è rampollata. E l' unità è negata sia dalla psicologia che dall' etica. Solo la filosofia, risolvendo in sè la psicologia e l' etica, il mezzo ed il fine, può raggiungere l' unità reale del processo spirituale in cui consiste il fatto educativo. Perciò la pedagogia non può essere che filosofia dell'educazione.

FINE

BIBLIOTECA DELLE FACOLTÀ DI LETTERE E FILOSOFIA TORINO

INDICE

Dedica . . . . . Pag. 3

Avvertenza . . . . . » 5

I. Il problema gnoseologico della pedagogia » 7

II. Il fine dell' educazione . . . . . » 35

BIBLIOTECA DELLE FACOLTA' DI LETTERE E FILOSOFIA ★ TORINO